

Lüders, Christian

## **Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen**

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]: *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis*. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 203-219. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 39)



### Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Christian: Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]: *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis*. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 203-219 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93889 - DOI: 10.25656/01:9388

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93889>

<https://doi.org/10.25656/01:9388>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

# Erziehung und sozialer Wandel

Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung,  
Theoriebildung und Praxis

Herausgegeben von Reinhard Fatke, Walter Hornstein,  
Christian Lüders und Michael Winkler

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anders Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41140

# Inhaltsverzeichnis

WALTER HORNSTEIN

Erziehung und sozialer Wandel – Brennpunkte sozialpädagogischer  
Forschung, Theoriebildung und Praxis. Eine Einführung in die Thematik  
des Beihefts . . . . . 7

## *Sozialpädagogisch relevante Problem- und Lebenslagen*

KARL NEUMANN

Aufwachsen in Familien. Kindersituationen heute aus pädagogischer  
Perspektive . . . . . 17

JÜRGEN BARTHELMES

Raver, Rapper, Punks, Skinheads und viele andere. Beobachtungen  
aus jugendkulturellen Szenen . . . . . 39

WALTER HORNSTEIN

Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalisierten  
Moderne“. Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben  
in der Erziehungswissenschaft . . . . . 51

THOMAS GERICKE

Von der Schule ins Aus. Die Krise des Ausbildungssystems und die  
Aufgaben der Jugendsozialarbeit . . . . . 69

HERBERT E. COLLA

„In Rußland war ich der ‚Faschist‘, in Deutschland bin ich der ‚Russe‘,  
eigentlich sollte ich hier nur ‚Deutscher‘ sein.“ Zuwanderung junger  
Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion – eine Problemskizze . . . . . 83

## *Konzepte – Arbeitsformen – Praxisfelder*

HEDI COLBERG-SCHRADER

Kindertageseinrichtungen – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens . . . . . 99

MATHIAS SCHWABE

Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit  
und Technologiedefizit . . . . . 117

MICHAEL WINKLER

Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen. Oder auch:  
Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik . . . . . 131

ELISABETH HELMING

Hilfen für Familien in Krisensituationen. Vom „Homebuilders Model“  
über das „Families First Program“ zu Familienaktivierungs-Konzepten  
in der Bundesrepublik Deutschland . . . . . 153

<b>FRANK BRAUN/TILLY LEX</b>	
Zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaft. Jugendhilfebetriebe als neues Modell der Jugendberufshilfe . . . . .	169
<b>MICHAEL GALUSKE/WERNER THOLE</b>	
„Raus aus den Amtsstuben ...“. Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft? . . . . .	183
<b>CHRISTIAN LÜDERS</b>	
Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen . . . . .	203
 <i>Aktuelle Probleme der Organisation sozialpädagogischer Praxis</i>	
<b>THOMAS RAUSCHENBACH</b>	
Grenzen der Lebensweltorientierung – Sozialpädagogik auf dem Weg zu „systemischer Effizienz“? Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit . . . . .	223
<b>GABY FLÖSSER/MATHIAS SCHMIDT</b>	
Konzepte der Modernisierung sozialer Dienste . . . . .	245
 <i>Sozialpolitische Rahmenbedingungen</i>	
<b>LOTHAR BÖHNISCH</b>	
Sozialpolitik und Sozialpädagogik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge . . . . .	261
<b>WERNER SCHEFOLD</b>	
Sozialstaatliche Hilfen als „Verfahren“. Pädagogisierung der Sozialpolitik – Politisierung Sozialer Arbeit? . . . . .	277
<b>CHRISTIAN V. WOLFFERSDORFF</b>	
Zwischen Reform und Krise. Neue Verwirrungen über die Aufgaben von Jugendhilfe und Kriminalpolitik . . . . .	291
 <i>Europäische Perspektiven</i>	
<b>WOLFGANG TREDE</b>	
Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich . . . . .	317
<b>FRANZ HAMBURGER</b>	
Politik und Pädagogik des Sozialen im Prozeß der europäischen Integration . . . . .	339

# Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik

*Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen*

Anfang der neunziger Jahre erschöpfte sich die Debatte um die Professionalisierung in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik in ihrer seit den siebziger Jahren vertrauten Form. Allerdings ist dabei keineswegs eine Leerstelle entstanden. Im Gegenteil, bei genauer Hinsicht zeigt sich, daß es gleich zwei Diskurse gibt, die nach eigenem Selbstverständnis den Faden aus einer neuen Perspektive wieder aufnehmen: zum einen die Diskussionen und Arbeiten zum Dienstleistungskonzept, wie sie vor allem in Bielefeld und seinem Umfeld vorangetrieben werden; zum anderen der Diskurs, der sich unter dem Stichwort „rekonstruktive Sozialpädagogik“ entwickelt. Bislang haben diese beiden Diskurse so gut wie keine Berührungspunkte. In einem ersten, vorläufigen Zugriff lassen sie sich folgendermaßen kontrastieren: Der Schwerpunkt der Dienstleistungsdebatte liegt auf der Frage, wie die *organisatorischen* bzw. *institutionellen Strukturen* – z.B. in den Ämtern, im Verhältnis zwischen freien und öffentlichen Trägern – so gestaltet werden können, daß fachlich angemessen auf die Nachfragen der Adressaten/-innen geantwortet werden kann.<sup>1</sup> Im Kern geht es um „Organisationskonfigurationen“ (FLÖSSER 1994, S. 162). Deshalb auch die große Aufmerksamkeit, die den Vorschlägen für ein neues Steuerungsmodell in der kommunalen Verwaltung, den verschiedenen Organisationsberatungsansätzen und Managementkonzepten, Qualitätssicherungsstrategien u.ä. entgegengebracht wird (vgl. hierzu FLÖSSER/SCHMIDT in diesem Heft). – Ein ganz anderer Zugang wird von den Protagonisten/-innen rekonstruktiver Sozialpädagogik beschritten. Sie konzentrieren sich vornehmlich auf die *Struktur* bzw. *Logik sozialpädagogischen Handelns*. Ausgehend von den in den letzten Jahren erzielten Fortschritten im Bereich qualitativer Sozialforschung, fragen sie nach den Möglichkeiten, wie die in der Ausbildung für qualitative Forschung erwerb- und einübbaren Kompetenzen, Erfahrungen und Perspektiven auch für die sozialpädagogische Praxis gewinnbringend genutzt werden können. Biographietheoretische Ansätze sowie Konzepte des Fremdverstehens und der Fallanalyse übernehmen in diesen Überlegungen eine argumentative Brückenfunktion. Mit ihrer Hilfe wird nach Analogien und Strukturähnlichkeiten zwischen Forschungspraxis bzw. der Aus-

---

1 Diese Charakterisierung des Dienstleistungskonzepts entspricht weitgehend dem aktuellen Diskussionsstand. Der Sache nach ist sie insofern ein wenig irreführend, als sich das Konzept selbstverständlich nicht nur auf die organisatorischen und institutionellen Dimensionen sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Praxis beziehen kann, sondern auch weitreichende Implikationen für das praktische Handeln hat. Allerdings wird dieser zweite Aspekt in der aktuellen bundesdeutschen Diskussion bislang weitgehend vernachlässigt.

bildung dafür und pädagogischer Berufspraxis gesucht, die eine Übertragung entsprechender Fähigkeiten zum Zweck einer methodisch reflektierteren und bewußteren Handlungspraxis ermöglichen könnten.

Im folgenden wird dieser Ansatz näher betrachtet. Dies geschieht insbesondere vor dem Hintergrund, daß die in der Diskussion um rekonstruktive Sozialpädagogik immer mitschwingende Frage nach der Logik sozialpädagogischen Wissens und Handelns lange Zeit vernachlässigt wurde. Ferner gilt es, die in dieser Diskussion formulierten weitreichenden Erwartungen an qualitative – oder besser: rekonstruktive – Methoden bzw. die Ausbildung für diese vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer Grenzen zu diskutieren. Dabei sind überzogene Ansprüche und nichteinlösbare Erwartungen frühzeitig zu erkennen und abzuwehren. Zunächst werden das Programm und die unterschiedlichen Ansätze, die sich derzeit unter dem Etikett „rekonstruktive Sozialpädagogik“ versammeln, in ihren wesentlichen Grundzügen nachgezeichnet (1). Sodann werden die für diesen Zugang zentralen Prämissen der Wahlverwandtschaft zwischen sozialpädagogischer Berufspraxis und Forschungspraxis herausgearbeitet (2) und anschließend hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit diskutiert (3).

### *1. Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik*

Wenn man vom Programm einer „rekonstruktiven Sozialpädagogik“ spricht, wird ein Etikett verwendet, bei dem man nicht sicher sein kann, ob und inwiefern es alle Beteiligten akzeptieren. „Rekonstruktive Sozialpädagogik“ war und ist zunächst nicht mehr als der Titel eines Sammelbandes (JAKOB/WENSIERSKI 1997). Die Berechtigung, den Titel dieses Buchs als eine allgemeine Bezeichnung für einen sich abzeichnenden Diskurs zu verwenden, ergibt sich daraus, daß nahezu alle einschlägigen Vertreter/-innen dieses Programms (selbstverständlich neben anderen) in diesem Band vertreten sind und, so darf man unterstellen, deshalb vermutlich auch keine grundsätzlichen Bedenken gegen dieses Etikett haben dürften.<sup>2</sup>

Aus der Sicht der Herausgeber zielt der „Begriff der Rekonstruktiven Sozialpädagogik auf den Zusammenhang all jener methodischen Bemühungen im Bereich der Sozialen Arbeit, denen es um das Verstehen und die Interpretation der Wirklichkeit als einer von handelnden Subjekten sinnhaft konstruierten und intersubjektiv vermittelten Wirklichkeit geht. Der Begriff der Rekonstruktion verweist dabei auf die immer schon vorgängig stattgefundenen Konstruktionen – eben die Vorstrukturiertheit – sozialer Wirklichkeit, die es verstehend und interpretierend zu analysieren gilt“ (WENSIERSKI/JAKOB 1997, S.9). Gemeinsam ist den auf diese Weise zusammengefaßten, in wesentlichen Details jedoch durchaus unterschiedlichen Zugängen und Vorschlägen, daß sie auf zentrale und konstitutive Momente sozialpädagogischer Professionalität bzw. Kompetenz zielen.

---

2 Zugleich ist darauf hinzuweisen, daß das Programm keineswegs auf die Sozialpädagogik beschränkt ist. Vor allem die Arbeiten von D. NITTEL und R. VÖLZKE zu den Möglichkeiten biographischer Gespräche und des Einsatzes von Interpretationswerkstätten in der Erwachsenenbildung machen deutlich, daß dies ein Zugang ist, der auch für andere pädagogische Teildisziplinen von Bedeutung sein könnte (vgl. z.B. NITTEL 1995; 1997; NITTEL/VÖLZKE 1993).



Es wird angenommen, daß rekonstruktive Forschungskonzepte in der Lage seien, bisherige Leerstellen bei der Ausbildung und Durchsetzung sozialpädagogischer Fachlichkeit auszufüllen. Sieht man sich die jeweiligen Vorschläge jedoch genauer an, lassen sich markante Unterschiede ausmachen. Diese beziehen sich zum einen auf die Konstitution des Gegenstandes (1), zum anderen auf das Verständnis von Methode (2).

(1) Im Mittelpunkt des oben zitierten Definitionsversuchs von WENSIERSKI/JAKOB steht ein Verständnis von Sozialpädagogik, das im Sinne von A. SCHÜTZ die forschenden und pädagogisch-praktischen Verstehens- und Interpretationsprozesse von Fällen als Rekonstruktionen zweiter Ordnung versteht, weil diese auf immer schon vorgängigen Konstruktionen der Lebenswelt, also ihren Selbst- und Fremdbildern, basieren. Damit wird zunächst, der Tradition der Sozialphänomenologie und des Symbolischen Interaktionismus folgend, die gesamte soziale Wirklichkeit zum potentiellen Gegenstand pädagogischen Fallverstehens. Die Grundlage rekonstruktiver Sozialpädagogik ist so gesehen zunächst ein erkenntnistheoretisches Konzept, das seine spezifische sozialpädagogische Fokussierung dadurch erhält, daß bestimmte institutionalisierte Ausschnitte der Wirklichkeit – also z.B. jene durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) kodifizierten Praxisfelder und institutionellen Zuständigkeiten oder jene durch die Disziplin und Profession als zentral definierte Arbeitsformen und Praxiskonzepte – vorrangig Gegenstand des disziplinären Blicks sind.

Dieser breiten Bestimmung des Gegenstandsfeldes rekonstruktiver Sozialpädagogik entsprechen Ansätze, die *de facto* das gesamte Universum pädagogischer Praxis in das Zentrum der verstehenden Aufmerksamkeit rücken. In den Formulierungen ist dann von der Lebenswelt der Adressaten/-innen, von den pädagogischen Situationen oder den Sinnentwürfen der Beteiligten die Rede. So argumentiert beispielsweise FUHS (1997, S.134): „Für die pädagogische Praxis könnten dann qualitative Methoden eine Möglichkeit sein, sich immer wieder neu *mit Situationen auseinanderzusetzen*, sich gleichsam als ‚fremd‘ zu erleben und *den sozialen Sinn der Menschen*, mit denen ein Pädagoge, eine Pädagogin umgeht, besser zu verstehen“ (Hervorhebung hinzugefügt).

Derartigen Bestimmungen stehen Konzeptionen zur Seite, die den Gegenstand rekonstruktiver Sozialpädagogik erheblich einschränken. In den meisten Fällen rücken dabei die *Biographien* der Adressaten/-innen in den Mittelpunkt des Interesses. So argumentiert z.B. NITTEL (1994, S.158): „Weil der Praktiker in nahezu jedem Bereich der Sozialen Arbeit in Situationen gerät, in denen sein Klient entweder selbst zu Formen der lebensgeschichtlichen Selbstthematisierung greift oder durch den Professionellen hierzu angehalten wird, ergibt sich die *Notwendigkeit, damit reflektierter bzw. auf wissenschaftlicher Grundlage umzugehen*.“ Vor diesem Hintergrund werden Biographien, „lebensgeschichtliche Selbstthematisierungen“, „Berichte über Schlüsselerlebnisse und wichtige Weichenstellungen im eigenen oder im Leben nahestehender Personen, dazu Beschreibungen innerer Zustände und sozialer Beziehungen in früheren Lebensphasen sowie theoriegeleitete Alltagsdeutungen, warum es ‚so und nicht anders gekommen ist‘“ (a.a.O., S.155), zum konstitutiven Gegenstand rekonstruktiver Sozialpädagogik.

Nicht weit von diesen Überlegungen entfernt, wenn auch in ganz anderem Zusammenhang entstanden, ist das von MOLLENHAUER/UHLENDORFF (1992;1995)

entwickelte Konzept der „Lebensthemen“ (s. auch UHLENDORFF 1997a; 1997b). Im Mittelpunkt steht dabei das Interesse, neben den psychologischen und medizinischen Konzepten ein genuin sozialpädagogisches Verständnis von Diagnose auszuarbeiten. Auf der Basis „schwach strukturierter Gespräche/Interviews“ (1992, S. 29), „die zwar wesentliche Anregungen aus der qualitativen Sozialforschung, beispielsweise dem narrativen Interview, dem Tiefeninterview, den ‚Variablen‘ der Gesprächspsychotherapie mit [einbeziehen], im ganzen aber keine dieser theoretisch stilisierten Formen realisieren [sollen]“ (ebd.), sollen fallbezogen die jeweiligen Lebensthemen und Tätigkeiten herausgearbeitet werden. Lebensthemen können dabei als eine Art biographischer roter Faden verstanden werden. In ihren Analysen unterscheiden MOLLENHAUER/UHLENDORFF u. a. zwischen leibbezogenen, Beziehungs- und Ich-Entwurfs-Themen, da sich mit ihnen „auch Anregungen, Hilfen, Interventionen verbinden lassen, die sich möglichst dicht auf diese Probleme beziehen“ (S. 60 ff.). Lebensthemen manifestieren sich in Gesprächsäußerungen, aber auch in Tätigkeiten, über die berichtet wird bzw. die stattfinden. Diese sind schließlich auch der Ansatzpunkt für pädagogische Interventionen.

Noch enger wird der Gegenstandsbereich definiert, wenn man mit SCHÜTZE (1994, S. 195) die „Erleidensprozesse von Problembetroffenen“ in den Mittelpunkt des fallverstehenden Interesses rückt. Hintergrund hierzu bildet das von A. STRAUSS und B. GLASER schon in den sechziger Jahren entwickelte Konzept der „trajectory“ bzw. der Verlaufskurve (vgl. STRAUSS 1993, S. 52 ff.; RIEMANN/SCHÜTZE 1991; SOEFFNER 1991):

„Der soziale und biographische Prozeß der Verlaufskurve ist durch Erfahrungen immer schmerzhafter und auswegsloser werdenden Erleidens gekennzeichnet: die Betroffenen vermögen nicht mehr aktiv zu handeln, sondern sie sind durch als übermächtig erlebte Ereignisse und deren Rahmenbedingungen getrieben und zu rein reaktiven Verhaltensweisen gezwungen. Im Laufe der verhängnisvollen Verkettung von Ereignissen werden sich die Akteure untereinander und auch sich selbst gegenüber fremd; sie reagieren irritiert, gereizt, verständnislos aufeinander, und sie sind erschrocken und traurig über ihr unerklärliches eigenes Verhalten. [...] Die Betroffenen reagieren auf die immer wieder eintretenden widrigen Ereignisse von Mal zu Mal unangemessener [...], und diese eigenen Aktivitätsbeiträge der Betroffenen verschärfen noch die Erleidens-, Niedergangs- und Auflösungsmechanismen der Verlaufskurve. Das Verhängnis nimmt jetzt einen quasi-automatischen Verlauf; es ist für die Betroffenen überhaupt nicht mehr vorstellbar, daß der Gang der Ereignisse von ihnen beeinflußt oder gar kontrolliert werden könnte; und folglich werden sie in ihren Lebensorientierungen immer mutloser und in ihren Lebensaktivitäten immer passiver“ (SCHÜTZE 1995, S. 126).

Eine dritte Form der Definition des Gegenstandsbereichs rekonstruktiver Sozialforschung bietet der Entwurf von HAUPERT/KRAIMER (1991). Ihr Konzept der „Fallbesprechungsmethode“ ist eine Kombination aus dem von OEVERMANN (1993) entwickelten Verfahren der „objektiven Hermeneutik“ (vgl. auch OEVERMANN et al. 1979) und dem schon vorgestellten Konzept der Verlaufskurve auf der Basis narrationsstruktureller Analysen von F. SCHÜTZE. „Mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik läßt sich der Zusammenhang zwischen objektiver und subjektiver Bedeutungsstruktur auf der strukturellen Ebene herausarbeiten und generalisierende Strukturaussagen treffen. Mit dem Verfahren des narrativen Interviews wird das typologische Verstehen individueller Fälle ermöglicht, strukturell gewonnene Aussagen können in idealtypische Problemlösungsstrategien eingebettet werden“ (HAUPERT/KRAIMER 1991, S. 114). Die Auto-

ren bezeichnen ihr Konzept als „dialektisches Paradigma“, weil „die Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen dem interpretativen Geschehen des Alltags und seinen objektiven Rahmenbedingungen“ (ebd.) zentral für das Vorgehen sei.<sup>3</sup>

(2) Neben diesen unterschiedlich weiten Definitionen des Gegenstandsfeldes lassen sich erhebliche Unterschiede in der Art und Weise erkennen, wie die im Rahmen rekonstruktiver Sozialforschung entwickelten Konzepte für die sozialpädagogische Praxis relevant werden sollen. Versucht man diese zu systematisieren, entsteht ein Spektrum von Vorschlägen, bei dem auf der einen Seite die mehr oder weniger unmittelbare *Anwendung von Forschungsverfahren* in der sozialpädagogischen Praxis propagiert wird. Am anderen Ende des Spektrums sind Vorschläge zu verorten, die sehr viel vorsichtiger von der Nützlichkeit eines im Rahmen von Forschungserfahrungen entwickelten *Habitus* für die sozialpädagogische Praxis sprechen.

Ein Beispiel für die erste Position enthalten die Überlegungen von SCHRÖDER (1995) über die Bedeutung von Feldforschung in Jugendkulturen. Ausgehend von einem ethnologischen Verständnis von Feldforschung im Sinne „einer Auseinandersetzung zwischen ‚Eigenem und Fremden‘“ (S.560), wendet SCHRÖDER dieses Verständnis auch auf die eigene Kultur und dabei insbesondere auf den Umgang mit Jugendkulturen an: „Insofern können wir die Ethnologie beerben, wenn wir uns in unserer Kultur mit Teilkulturen beschäftigen, die sich voneinander abgrenzen und sich ein Stück fremd sind. Wenn ich mit Jugendlichen aus bestimmten Szenen spreche, deren Einstellungen und Verhaltensweisen mir fern stehen, dann spielt die Differenz zwischen ‚Eigenem und Fremden‘ eine wichtige Rolle“ (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Deutung des Jugendarbeiters als Fremden gegenüber Jugendszenen liegt es nahe, Jugendliche zum Gegenstand von Feldforschung zu machen: „Nun muß es gerade für Personen, die Jugendlichen ein Angebot in irgendeiner Form von *Jugendarbeit* machen wollen, sehr wichtig sein, die Lebenswelt der Jugendlichen und deren kulturelle Vorstellungen kennenzulernen und zu verstehen. Ich meine, man kann dieses Kennen- und Verstehenlernen nur zu einem Teil mit Hilfe von Büchern bewerkstelligen und sollte es durch *Feldforschung* vor Ort ergänzen“ (S.561; Hervorhebungen im Original). Was folgt, sind unter Rückgriff auf die Arbeiten von DEVEREUX (1976) eine Diskussion des Zusammenhangs von Methode und Analysegegenstand und eine knappe Beschreibung des methodischen Vorgehens (S.566 ff.). Mit anderen Worten, hier wird von einer weitgehenden Übertragbarkeit von Forschungsverfahren in die Praxis ausgegangen. Auch FUHS (1997, S.134) erwägt, Methoden qualitativer Sozialforschung „nicht nur als Instrumente der Forschung“ zu verstehen, sondern sie „im Hinblick auf ihren Wert für die pädagogische Praxis“ zu vermitteln und zu erproben.

---

3 Es ist hier nicht der Ort, diesen Ansatz in seinen methodologischen Voraussetzungen zu diskutieren. Angemerkt sei nur, daß hier zwei völlig unterschiedliche Methodologien mit – und dies ist entscheidend – inkompatiblen epistemologischen Prämissen und Gegenstandsdefinitionen kombiniert werden, so als ob diese sich einfach gegenseitig ergänzen würden. Meines Erachtens werden hierbei die Konzepte von OEVERMANN und SCHÜTZE pragmatisch verkürzt und ihrer theoretischen Vorannahmen vollständig beraubt.

Eine eher unentschiedene, an den entscheidenden Stellen auch nicht immer klar ausformulierte Position nehmen HAUPERT/KRAIMER (1991) ein. Ausgehend von einem „doppelten Theoriedefizit“ der Sozialpädagogik, nämlich dem „Mangel an einer eigenständigen, wissenschaftlichen Fundierung im Bereich von Lehre und Forschung“ und „dem damit einhergehenden Mangel an wissenschaftlicher Orientierung ihrer Absolventen bzw. Praktiker“, diagnostizieren sie nicht nur eine theoretische und disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit (S.106), sondern auch Begründungs- und Legitimationskrisen, berufliche Verunsicherungen und eine „fehlende Ausprägung eines professionellen Habitus“ (S.107). Das von ihnen vorgeschlagene und schon erwähnte „dialektische Paradigma“ verstehen sie als Ausweg aus diesen Defiziten. Allerdings enthält ihr Text eine Reihe von Formulierungen, bei denen nicht eindeutig zu entscheiden ist, ob und inwiefern sich ihr Plädoyer für eine „verstärkte und gezielte Nutzbarmachung empirisch-qualitativer Methoden“ (ebd.) nur auf die Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung bezieht, sondern auch auf die Praxis. Ein Beispiel dafür ist der dritte Abschnitt des Textes, in dem „stellvertretende Deutung und typologisches Fallverstehen als Modus sozialpädagogischen Denkens und Handelns“ (S.114 ff.) vorgestellt werden. Auch wenn in den Schlußbemerkungen wieder auf das Studium, die Ausbildung eines eigenen Habitus und die Notwendigkeit einer „arteigenen Lehr-Lern-Forschung“ (S.117) Bezug genommen wird, so ist die Argumentation keineswegs stringent auf diese Aspekte konzentriert. Vor allem, weil an *keiner* Stelle gesagt wird, ob und inwiefern das in der Ausbildung eingeübte „dialektische Paradigma“ samt objektiver Hermeneutik und narrativem Interview auch in der beruflichen Praxis Anwendung finden kann, weil also die Differenz zwischen handlungsentlastetem Einüben und problemlösungsbezogenem Praktizieren nicht thematisiert wird, entsteht unweigerlich der Eindruck, daß das vorgeschlagene Konzept nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in der Praxis Anwendung finden könnte.

Eindeutiger im Vergleich dazu sind Positionen, die von Beginn an die Differenzen zwischen Praxis und Wissenschaft bzw. Forschung mitdenken. Kennzeichnend für diese Positionen ist, daß aus ihrer Sicht „Methoden rekonstruktiver Sozialforschung nicht einfach in die Praxis transformiert werden können“ (JAKOB 1998, S.215). Soweit zu sehen, gibt es derzeit zwei Antworten, wie dennoch rekonstruktive Sozialforschung für sozialpädagogische Berufspraxis relevant werden könnte. Beide Antworten lenken den Blick vor allem auf die Ausbildung, also das Studium; ihr Unterschied begründet sich darin, daß die einen eher den Aspekt der Wissensvermittlung betonen, während die anderen eher auf die Ausbildung eines ethnographischen Habitus setzen. Allerdings werden beide Positionen nicht selten vermengt.

Eine Vertreterin für die erste Position ist FRIEBERTSHÄUSER (1996). Für sie liegt der Nutzen der Feldforschung für pädagogisches Handeln in dem Erwerb eines „mehrperspektivigen [sic!] Orientierungswissens über eine uns fremde Kultur“ (S.77). Ausdrücklich betont sie, daß man sich auch „von der Vorstellung einer unmittelbaren Anwendbarkeit von Feldforschungsergebnissen für die pädagogische Praxis [...] vermutlich verabschieden“ müsse (S. 83). Feldforschung liefere primär „Grundlagen- und Hintergrundwissen“ (ebd.), das allerdings insofern von besonderer Relevanz für die sozialpädagogische Praxis sei, als sowohl für Feldforschung als auch für die Praxis das Verstehen fremder Le-

benswelten zentral sei: „Die methodischen Verfahren [der Feldforschung] zielen darauf ab, Lebensstil und Habitus der Individuen in einer erforschten Lebenswelt und Kultur kennen- und verstehen zu lernen. Gerade in der pädagogischen Arbeit nimmt das Verstehen eine zentrale Position ein“ (S.78).

Was sich in den zuletzt zitierten Formulierungen schon andeutet, wird anderorts zum zentralen Aspekt: die Ausbildung eines spezifischen Habitus über die praktische Einübung in die Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung. Der wichtigste Protagonist dieser Position ist SCHÜTZE. Neben seinen eigenen Arbeiten (1993; 1994; 1996) liegen mittlerweile zahlreiche Beiträge vor, die mehr oder weniger direkt von ihm beeinflusst wurden oder die sich auf ihn berufen (GLINKA 1997; 1998; JAKOB 1998; NITTEL 1994; SCHUMANN 1997). Entscheidend für diesen Zugang ist, daß nicht die Anwendung von Forschungsverfahren oder die Erzeugung von Wissensbeständen im Mittelpunkt des Interesses stehen, sondern die Ausbildung einer „metamethodischen“ Sichtweise, die Schütze als „ethnographischen Erkenntnisstil“ bezeichnet. Geprägt ist dieser von der Annahme, daß „die soziokulturelle Realität der Problembetroffenen, die wir als Forscher oder professionell Handelnde erkunden, grundsätzlich unseren eigenen praktisch eingelebten Betrachtungsweisen fremd [ist]“ (SCHÜTZE 1994, S.231). Um dennoch zu einem dem jeweiligen Fall angemessenen Verständnis zu gelangen, ist eine „verfremdende naturalistische Betrachtungsweise“ zu wählen, „die alle Vorannahmen und Teilwissensbestände des Hörensagens auszuklammern bestrebt ist und die sequenziellen Verhältnisse, Gegensatzanordnungen und Identitätswandlungen in den Blick nimmt“ (S.231 f.).

Von entscheidender Bedeutung für das Verständnis rekonstruktiver Sozialpädagogik ist die Annahme einer *Wahlverwandtschaft* zwischen dem in dieser Weise beschriebenen ethnographischen Blick in der Forschung und der Haltung von praktisch handelnden Sozialpädagogen/-innen und Sozialarbeitern/-innen. Die ethnographische Erkenntnishaltung sei der Sozialen Arbeit „erkenntnislogisch inhärent“ (S.263), und es komme nur darauf an, „das zu Bewußtsein [zu] bringen, explikationsfähig und sicherlich *auch* methodisch zünftig [zu] machen, was als Erkenntnispotential in der Praxis der Sozialen Arbeit angesichts der Konfrontation mit essentiell fremden Lebenssituationen und angesichts der Erkenntnislogik der drei grundlegenden Interventionsformen der Bildung, der sozialen Therapie und der sozialen Dienste bzw. der Gestaltung von Lebenssituation immer schon faktisch angelegt ist und von sensiblen und umsichtigen Sozialarbeiterinnen auch immer schon ‚irgendwie‘ (und erstaunlich verständnisfindig und handlungsmächtig) beachtet worden ist und wird“ (ebd.; ausführlicher zu den Interventionsformen S. 258ff.).

## 2. Die These von der Wahlverwandtschaft

Den hier vorgestellten Zugängen ist gemeinsam, daß sie – wenn auch auf unterschiedlichen Wegen – eine Verbesserung der professionellen Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse der „Weltsicht und Lebensperspektive der Problembetroffenen“ (SCHÜTZE 1994, S.194) in der beruflichen Praxis anstreben. Dies soll mit Hilfe wissenschaftlich fundierter Verfahren und vor dem Hintergrund einer spezifischen Erkenntnishaltung geschehen. Ziel ist es, „die klientenbezo-

gene Arbeit auf eine solide sozialwissenschaftliche Grundlage“ (NITTEL 1994, S.175; im Original kursiv) zu stellen.

Dabei gehen alle ernstzunehmenden Ansätze davon aus, daß es zwischen Wissenschaft bzw. Forschung und Berufspraxis keine glatten Übergänge gibt.<sup>4</sup> Gleichsam überbrückt werden diese Differenzen durch die These von den *Wahlverwandtschaften* zwischen rekonstruktiver Forschung und sozialpädagogischer Praxis. Daneben werden die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen zwischen Forschung und beruflicher Praxis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Gefragt wird also, wie die arbeits- und zeitintensiven Verfahren rekonstruktiver Sozialforschung so *abgekürzt* werden könnten, daß sie in der beruflichen Praxis eingesetzt werden können, ohne daß sie dabei bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt werden.

Für die These von den Wahlverwandtschaften wird in der Literatur eine ganze Reihe von Argumenten mobilisiert. So wird z.B. darauf hingewiesen, daß die Basis von rekonstruktiver Forschung und sozialpädagogischer Praxis Verstehensprozesse seien. Andere betonen, daß die professionelle sozialpädagogische Praxis gar nichts anders könne, als sich mit den Biographien ihrer Adressaten/-innen auseinanderzusetzen. Aus dieser Sicht agieren Praktiker/-innen selbst dann, wenn sie dies gar nicht beabsichtigen, als „laienhafte Biographieforscher“ (NITTEL 1994, S.156). Nicht selten wird diese Argumentation dadurch untermauert, daß im Rückgriff auf die *Casework*-Tradition der Sozialarbeit auf Klassiker wie z.B. MARY RICHMONDS „Social Diagnosis“ verwiesen wird (SCHUMANN 1997, S.662f.; SCHÜTZE 1994, S.196ff.).

Eine dritte Form der Begründung der Wahlverwandtschaften argumentiert mit der Ähnlichkeit der Erkenntnishaltung. Vor allem SCHÜTZE (1994, S.192) betont, daß die „die soziale Fallarbeit wissenschaftlich fundierende Fallanalyse in ihren Erkenntnisprinzipien und in ihrer Erkenntnishaltung ethnographisch“ sei. Behauptet wird also, daß der fallbezogenen sozialen Berufspraxis und der einzelfallbezogenen Forschung ein im Kern identischer Habitus zugrunde liegt. Ausgebildet werden kann dieser Habitus durch die Einübung von Verstehensprozessen z.B. durch die Teilnahme an fremden Lebenslagen und -formen, durch den methodisch kontrollierten Umgang mit biographischen Materialien bzw. durch die Ausbildung eines ethnographischen Blicks im Rahmen von Forschungsprojekten. In jedem Fall liegt der Anspruch zugrunde, daß „im Verlauf von derartigen Lernarrangements Deutungskompetenzen grundgelegt und basale Wissensbestände des Interpretierens erweitert [werden], die auch in der (sozial)pädagogischen Praxis zur Anwendung kommen“ (JAKOB 1998, S.214). Derartige Lehrveranstaltungen firmieren unter unterschiedlichen Bezeichnungen. Da ist von „Interpretations- und Forschungswerkstätten“ die Rede (RIEMANN/SCHÜTZE 1987; RIEMANN 1991; SCHÜTZE 1993, S.205 ff.), von „Forschungsseminaren“ (JAKOB 1998, S. 204 ff.), von „Innovationswerkstätten“ (GLINKA

---

4 Genaugenommen ist diese Gegenüberstellung insofern unzureichend, als auch die Ausbildung als ein eigener Sinnbereich zu konzipieren wäre. Das Einüben qualitativer Forschungsmethoden, z.B. in Lehr-Lern-Projekten und Interpretationswerkstätten, ist trotz der u.U. gewinnbringenden Einsichten im Detail noch nicht Forschung, sondern die Ausbildung dazu (vgl. JAKOB 1998, S.213; LÜDERS 1989, S.222ff.).

1997), von „forschendem Lernen“ (FRIEBERTSHÄUSER 1996, S.79; SCHUMANN 1997, S.671) u. a.

Hinsichtlich der Unterschiede des praktischen Einübens von Forschungsstrategien bzw. den entsprechenden Erkenntnishaltungen einerseits und der beruflichen Praxis andererseits überwiegen die Hinweise auf die unterschiedlichen Ressourcen, vor allem im Hinblick auf Zeit und Personal. So weist z. B. FRIEBERTSHÄUSER (1996, S.83) darauf hin, „daß das methodische Vorgehen ethnographischer Feldforschung zur Erschließung sozialer Lebenswelten arbeitsintensiv und zeitaufwendig“ sei. Dementsprechend erkennen die meisten Beiträge in der Entwicklung von Abkürzungsstrategien die zentrale zukünftige Herausforderung für die rekonstruktive Sozialpädagogik (vgl. z. B. SCHUMANN 1997, S.673). Soweit zu sehen, hat allein SCHÜTZE bislang ein Konzept vorgelegt, in dem zumindest ansatzweise sichtbar wird, was darunter zu verstehen ist. Für ihn besteht Abkürzung „im ganzheitlichen Sehen zugrundeliegender Muster von Problemkonstellationen und Prozeßentfaltungen“ (SCHÜTZE 1994, S.283). Wenn vermieden werden soll, daß wissenschaftliche Forschungsvorgehen technokratisch verkürzt in der sozialen Praxis eingesetzt werden, bedarf es einer Kompetenz, die die „wesentlichen Bestimmungsmerkmale der wissenschaftlich-ethnographischen Sichtweise auch in der Praxisphäre der konkreten Berufsarbeit“ durchhält (S.284).

„Solche Eigenschaften sind: die genaue Betrachtung von Primärmaterial und das szenische Erfassen seines Repräsentationssystems; die kontextuell-sequenzielle Analyseeinstellung und die Offenheit dafür, sich im Analyseprozeß durch die Logik der Prozeßentfaltung im Medium der empirischen Textmaterialien leiten zu lassen; die Empfänglichkeit für höherprädikative Symbolisierungen und Modalitäten, welche die alltäglichen Verrichtungen transzendieren, und für strukturelle Widersprüche und Paradoxien im Handlungstableau; die pragmatische Brechung aller Symbolisierungen und Selbsttheoretisierungen der Klienten mit Bezug auf die sozialen Prozesse, in welche sie verwickelt sind; die Beachtung der theoretischen Gesamtvarianz der Prozeßerscheinungen und der kontrastiven Stellung der einzelnen Prozeßerscheinung in dieser bei der Auswahl der Analysebeispiele sowie die nachträgliche Vergewisserung und Reflexion der eigenen Beobachtungen in prozeßdarstellenden Berichten“ (S.284). Das „schnelle Gestaltsehen der zugrundeliegenden Muster sozialer Prozesse durch Identifizierung und Ausdeutung von Schlüsselsymbolen“ (S.287) wird so zur zentralen Berufskompetenz.

### 3. *Riskante Prämissen: Fremdheit und die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Forschung und Praxis*

Attraktiv ist das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik vor allem, weil in der Forschung bewährte *Verfahren*, mindestens aber erlern- und offensichtlich einübbare *Einstellungen* zur Verfügung gestellt werden sollen. Während sich die bisherige Professionalisierungsdebatte weitgehend auf mehr oder weniger abstrakte Kompetenzen, institutionelle Rahmenbedingungen und allgemeine Strukturprobleme sozialpädagogischen Handelns konzentrierte, verspricht das Konzept der rekonstruktiven Sozialpädagogik eine Professionalisierung durch den Einsatz erkennbarer und erprobter Handlungsstrategien bzw. durch das Erlernen identifizierbarer, bewährter und praxisrelevanter Perspektiven gegenüber den Adressaten/-innen. Während zuvor erklärt wurde, daß Professionalität sich aus dem Zusammenspiel von technischen, sozialen und reflexiven Kompe-

tenzen, der gelungenen Balance zwischen allgemeinem Theoriewissen und individuellem Fallbezug ergebe, wird nun das Verfahren des narrativen Interviews mit Aushandlungsphase, Haupterzählung und Nachfrageteil inklusive erprobter Auswertungsstrategie (vgl. z.B. GLINKA 1997) und der korrekten Einstellung gegenüber den Adressaten/-innen feilgeboten. Angesichts der nach wie vor bestehenden Unsicherheit hinsichtlich des eigenen professionellen Status als Sozialpädagoge/-in bzw. Sozialarbeiter/-in und der spezifischen Kompetenzen und Strategien muß schon die Hoffnung, daß man mit Hilfe von Forschungsmethoden von den eigenen professionellen Defiziten erlöst werden könnte, bei allen Beteiligten Neugier wecken.

Darüber hinaus ist es ein Charakteristikum des Ansatzes, daß er sich in ganz auffälliger Weise um Ausbildungskonzepte konzentriert und – wie kein anderer Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion – mit konkreten Strategien, z.B. in Form der Interpretationswerkstätten, Vorschläge für die Umsetzung des eigenen Programms macht. Zu den wissenschaftssoziologisch bemerkenswerten, die Attraktivität vermutlich noch steigenden Details gehört schließlich, daß die Vorschläge nicht aus den Zentren der bisherigen Debatten kommen, sondern eher von den Rändern, von außerhalb der Sozialpädagogik, nämlich der heute überall hochgeschätzten, international renommierten Biographieforschung.

Das Konzept der rekonstruktiven Sozialpädagogik hat also etwas Verführerisches. Um so dringlicher stellt sich die Frage nach seiner Tragfähigkeit. Dabei rücken aus meiner Sicht zwei Fragenkomplexe in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: Zum einen bedarf es einer Klärung des Gegenstandes, also der Frage, wovon eigentlich die Rede ist, wenn von rekonstruktiver *Sozialpädagogik* gesprochen wird (1). Zum anderen läuft das Konzept m.E. Gefahr, zuviel zu versprechen, weil die Differenz von Forschung und Praxis zu wenig berücksichtigt wird (2).

(1) Selbst wenn man konzidiert, daß das Etikett „rekonstruktive Sozialpädagogik“ keineswegs von allen verbindlich übernommen wird, ist gerade aus einer disziplinären Perspektive die Frage nach den theoretisch konstitutiven Elementen der Gegenstandsdefinition von zentraler Bedeutung. Rekonstruktive Sozialpädagogik müßte genauer rekonstruktive Praxis bzw. Umsetzung der ethnographischen Sichtweise in den verberuflichten Feldern der Sozialpädagogik und Sozialarbeit heißen. Um Sozialpädagogik/Sozialarbeit handelt es sich, weil die „Anwender/-innen“ des Konzepts als Sozialpädagogen/-innen und Sozialarbeiter/-innen in diesen Feldern arbeiten bzw. arbeiten sollen. In diesem Sinne gehen alle Protagonisten/-innen von der Existenz des Berufsfeldes der Sozialpädagogik/Sozialarbeit aus. Was dieses jenseits der Tatsache, daß es Fachkräfte gibt, die in den jeweiligen Feldern beruflich tätig sind, in der Sache kennzeichnet, also z.B. welche Handlungslogik typisch ist, welche Wissensbestände relevant und welche institutionellen Rahmenbedingungen prägend sind, wird nicht explizit zum Problem gemacht (LÜDERS 1998).

Zugleich enthalten das Konzept der rekonstruktiven Sozialpädagogik und seine Verwandten eine ganze Reihe von Annahmen über die Spezifika sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Praxis. Wie selbstverständlich geht man davon aus, daß die „*Relevanz der Biographieforschung für die Soziale Arbeit* sich keineswegs aus ihrem diagnostischen Potential [ergibt], sondern vielmehr aus dem *Berufsalltag selbst*“ (NITTEL 1994, S.155). Betont wird dabei, daß sich die



Problemkonstellationen der Adressaten/-innen „nicht ad hoc ergeben, sondern sich peu à peu in der Biographie und im Lebensumfeld aufgeschichtet haben“ (ebd.).

Derartige Beschreibungen der Praxis sind keineswegs so harmlos, wie sie auf den ersten Blick erscheinen. Exemplarisch läßt sich dies an jener Prämisse zeigen, die die Vorlage für die Behauptung von der immanenten ethnographischen Grundhaltung sozialpädagogischer Praxis liefert: „Die Problembestände der Sozialen Arbeit sind der Gesellschaft und den Fachkräften in der Sozialen Arbeit prinzipiell fremd, und auch die Betroffenen selbst durchschauen ihre Problemlagen kaum oder gar nicht“ (SCHÜTZE 1994, S.189). Erstaunlicherweise wird an keiner Stelle der Versuch unternommen, zu fragen, was Fremdheit in diesem Zusammenhang bzw. unter pädagogischen Vorzeichen bedeutet. So sehr der Begriff aus der Ethnologie und der Methodologiediskussion zur sozialwissenschaftlichen Ethnographie vertraut ist (z.B. AGAR 1980)<sup>5</sup>, so stellt sich doch auch die Frage, ob und inwiefern er geeignet ist, die Voraussetzungen und die Logik sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Handelns angemessen zu beschreiben.

Von nicht wenigen wird der „Stachel des Fremden“ als ein Signum der Moderne verstanden: „Die Denkfigur der Hyperbel, des Über-hinaus, die in der paradoxen Form der An-Abwesenheit auftritt, kommt nicht von ungefähr. Sie zeigt sich eben dann, wenn eine Götzendämmerung eintritt und Totalitäten, in welcher Form auch immer, ins Zwielficht geraten. Daß das Fremde überdies dazu verlockt, sich an ihm für eine verlorene oder verloren geglaubte ‚Eigenheitssphäre‘ schadlos zu halten, beweist nicht nur die historische, sondern auch die gegenwärtige Erfahrung auf Schritt und Tritt. Der Stachel des Fremden setzt nicht nur in Bewegung, er dringt auch ins eigene Fleisch gleich dem Stachel der Stechfliege, jenem Sinnbild des sokratischen Fragens“ (WALDENFELS 1990, S.7f.). NASSEHI bezeichnet diese für die Moderne zentrale Erfahrung als „strukturelle Fremdheit“ (1995, S.454); aus seiner Sicht ist sie die „Bedingung der Möglichkeit dafür, daß individualisierte Lebensformen und relativ freie persönliche Orientierungen ästhetischer, ethischer, religiöser und sexueller Art möglich sind“ (ebd.). Fremdheit in diesem Sinne als sozialpädagogisches Strukturmerkmal auszuweisen hieße in der Konsequenz, die moderne Gesellschaft und die für sie typischen strukturellen Voraussetzungen für individuelle Lebensformen und -verläufe als sozialpädagogische Aufgabe zu definieren.

Geht man gedankenexperimentell einmal davon aus, daß dies nicht gemeint sein kann, bliebe die Möglichkeit, daß Fremdheit hier im Sinne von *nicht vertraut*, nicht bekannt, nicht auf den ersten Blick nachvollziehbar gemeint ist. Allerdings wäre gegen diese Deutung einzuwenden, daß dies empirisch in vielen Fällen nicht zutrifft und daß man kaum von einer *prinzipiellen* Fremdheit in diesem Sinne, sondern ungünstigenfalls von je nach Fall graduellen Differenzen sprechen müßte. Die These von der prinzipiellen Fremdheit der Problembestände der Sozialpädagogik/Sozialarbeit wäre dann weniger als eine empirische Aus-

5 In der Methodologiediskussion zur Ethnographie erhält das Problem der Fremdheit eine kleine, aber folgenreiche Wendung: Dort erscheint nicht der Gegenstand als prinzipiell fremd, sondern die Forscherin bzw. der Forscher werden als Fremde in der zu untersuchenden Lebenswelt thematisiert. Damit erhält das Problem eine reflexive Komponente.

sage zu lesen als vielmehr als ein professionell-regulatives, handlungsleitendes Prinzip, das dem allzu schnellen Vertrautwerden mit der Situation des Anderen und ihrem nur oberflächlichen Verstehen vorbeugen soll (vgl. SCHÜTZE 1994, S.217). Die Beschreibung der Adressaten/-innen der Sozialpädagogik/Sozialarbeit als Fremde bzw. fremde Lebenswelten, die Analogisierung der Professionellen mit ethnographischen Feldforschern bzw. lernenden Einwanderern (SCHÜTZE 1994, S.233) hätte in dieser Lesart normierende Funktion. Mit ihrer Hilfe soll ein professioneller Habitus entwickelt werden, der weitgehend immun ist gegen oberflächliche bzw. sachunangemessene Falldiagnosen, vorschnelle Urteile und vereinfachende routinisierte Fallbearbeitung. So plausibel und wünschenswert jedoch dieser Habitus auch ist, so bleibt zugleich offen, ob denn das Fremde bzw. der oder die Fremde eine angemessene Kategorie darstellt, um die Struktur sozialpädagogischer Aufgaben zu beschreiben.<sup>6</sup> Theoretisch dürfte es kaum haltbar sein, nur die prinzipielle Fremdheit zu betonen; statt dessen wäre deutlicher als bisher von der Gleichzeitigkeit von Gemeinsamkeit und Differenz auszugehen.

Ähnliches gilt auch für die These von der gleichsam unvermeidlichen Bedeutung von Biographien für die sozialpädagogische Praxis. Zwar macht es wenig Sinn, zu bestreiten, daß sozialpädagogische und sozialarbeiterische Praxis ständig mit den Biographien, Lebens- und Leidensgeschichten ihrer Adressaten/-innen „in Berührung kommt“. Die wichtige Frage lautet jedoch: In welcher Weise kommt sie in Berührung, und welchen Stellenwert haben biographische Selbstthematizierungen sowohl in der Praxis als auch theoretisch im Rahmen einer Theorie sozialpädagogischen Handelns und Denkens?

Es gehört zu den eher irritierenden Erfahrungen bei der Lektüre der einschlägigen Texte rekonstruktiver Sozialpädagogik, daß nicht wenige Vertreter/-innen die Antwort hierauf in Form einer Mängelliste bzw. eines eher defätistischen Bildes der Praxis schon parat haben. So geht z.B. auch SCHÜTZE (1994, S.217) davon aus, „daß die *biographischen und kollektivhistorischen Relevanzen* in vielen Standardarbeitszusammenhängen der Sozialen Arbeit zugunsten der Vordringlichkeit konkreter Handlungsprojekte (wie der Vorbereitung und Bearbeitung behördlicher Anträge) ausgeblendet [werden], um die aktuell anliegende ‚konkrete‘ Arbeit zu schaffen. Erst wenn Störungen bei der Abwicklung solcher Standardarbeiten auftreten [...], dann beginnt sich die Sozialarbeiterin, falls sie in ihrer Arbeit umsichtig ist und sich nicht allzusehr durch ihre sonstigen Arbeiten unter Zeitdruck fühlt, um diese Hintergründe zu kümmern.“ In einer ganzen Reihe von, nicht immer so verständnisvollen, Formulierungen wird wiederholt deutlich, daß die berufliche Praxis aus der Sicht der Vertreter/-innen rekonstruktiver Sozialpädagogik in hohem Maße bedroht ist von blind gewordenen Routinen, Verkrustungen und falschen Vertrautheiten. Diesen Störanfälligkeiten gilt es zu widerstehen und mit Hilfe der oben beschriebenen Kompetenzen ein methodisch kontrolliertes Vorgehen entgegenzusetzen: „Die

---

6 Die jüngere Diskussion um den Begriff des Fremden bei G. SIMMEL und A. SCHÜTZ, die Arbeiten von Z. BAUMANN (1982) und B. WALDENFELS (1990; 1997; 1998; vgl. auch NASSEHI 1995) machen deutlich, daß man es mit einem theoretisch hochgradig aufgeladenen Begriff zu tun hat, dessen Überlegenheit gegenüber den traditionellen (sozial-)pädagogischen Beschreibungsformen des Problems erst noch zu begründen ist bzw. dessen Bedeutung für die Sozialpädagogik erst noch zu überprüfen wäre.

Einübung in biographieanalytische Verfahren ist daher eine unverzichtbare Strategie, um Fehlertendenzen im professionellen Handeln auf ein vertretbares Maß zu reduzieren“ (NITTEL 1994, S.158).

Spätestens an derartigen Formulierungen werden die normativen Komponenten des Konzepts sichtbar.<sup>7</sup> So bleibt festzuhalten: Die vorliegenden skizzenhaften Charakterisierungen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Praxis sind bestenfalls auf den ersten Blick plausibel, mehr jedoch nicht. Vor allem sind sie selbst nicht empirisch gestützt oder theoretisch untermauert. Rekonstruktive Sozialpädagogik erweist sich so vor allem als ein weitreichendes Versprechen, als ein Programm, dessen theoretische und empirische Voraussetzungen erst noch zu klären wären.

(2) Es ist das Verdienst von JAKOB (1998), als erste m.E. deutlicher als andere die Differenzen zwischen Wissenschaft bzw. Forschung und Praxis zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen gemacht zu haben. Sehr zu Recht betont sie, daß „Wissenschaft [...] sich innerhalb eines Rahmens, der von einer relativen Entlastung von Handlungs- und Entscheidungsdruck gekennzeichnet ist, [vollzieht]. Demgegenüber steht das pädagogische Handeln unter einem ausgeprägten Handlungsdruck und ist von Entscheidungsnotwendigkeiten angesichts knapper Zeitressourcen geprägt“ (S.215). Daraus folgt aus ihrer Sicht, daß unter Praxisbedingungen die Verfahren rekonstruktiver Sozialforschung sich als zeitaufwendig erweisen würden. Schließlich seien „professionelle Verstehensprozesse durch den Institutionenzweck und die berufliche Aufgabe geprägt [...]: Ein Sozialpädagoge versteht den Jugendlichen mit der Orientierung auf die pädagogische Arbeit“ (ebd.).

In diesen Zitaten werden wesentliche Differenzen angesprochen: Wie immer man berufliche Praxis beschreiben möchte (als Verstehens- oder Interpretationsprozeß, als Arbeit an den Biographien der Adressaten/-innen, als Anwendung eines ethnographischen Blicks), stets ist dabei zu berücksichtigen, daß in der beruflichen sozialen Praxis im Prinzip eine pragmatische Lösung der lebenspraktischen Probleme der Adressaten/-innen angestrebt wird, während Forschung auf Erkenntnisgewinn, also letztlich auf Theorieentwicklung, abzielt. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob diese Differenzen wissenstheoretisch (DEWE 1988), phänomenologisch (SCHÜTZ 1971), systemtheoretisch (LUHMANN 1990) oder verwendungstheoretisch (BECK/BONSS 1989) gedeutet werden. Selbst bei den vorsichtigen Vertretern/-innen rekonstruktiver Sozialpädagogik gehen jedoch diese Differenzen meist im Verlauf der Texte verloren bzw. werden

---

7 Selbstverständlich muß man zugeben, daß es der Disziplin bislang an einer aussagekräftigen Empirie über die berufliche Praxis der von ihr Ausgebildeten fehlt, daß bislang zu wenige ethnographische Studien über den praktischen Vollzug von Sozialpädagogik/Sozialarbeit vorliegen. Zugleich jedoch gibt es zumindest verstreute empirische Hinweise, die die These von der Wahlverwandtschaft in Frage stellen. So zeigen z. B. WOLFFs Analysen der Arbeit des Allgemeinen Sozialen Dienstes, daß Biographien und Lebensgeschichten eher ein Gegenstand geschickten Aktenmanagements als ein Ausgangspunkt adressatenbezogenen Verstehens sind (WOLFF 1983; LAU/WOLFF 1982a; 1982b). Im übrigen werden systematische Analysen, die zeigen, wie die berufliche Praxis empirisch „funktioniert“, welcher Logik sie folgt, auch von den Protagonisten/-innen rekonstruktiver Sozialpädagogik nicht vorgelegt. Die wenigen Ausnahmen (z. B. SCHÜTZE 1993, S. 199 ff.; 1994, S. 209 ff.) sehen weitgehend von den institutionellen Rahmenbedingungen ab und verzichten darauf, die Handlungslogik in ihrer Eigenstruktur zu rekonstruieren.

auf pragmatische Probleme wie Zeitaufwand und Menge der zu bewältigenden Aufgaben reduziert. Der Sache nach handelt es sich jedoch nicht um pragmatisch-praktische Probleme, sondern um die systematische Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten rekonstruktiver Sozialpädagogik.

Exemplarisch lassen sich die konzeptionellen Herausforderungen am Beispiel des Fallbegriffs deutlich machen. In den einschlägigen Texten rekonstruktiver Sozialpädagogik wird üblicherweise nicht unterschieden zwischen Fallanalyse als einem Instrument sozialwissenschaftlicher Forschung und Fallanalyse im Sinne einer Diagnose eines praktischen Falls, einer sozialpädagogischen Kasuistik als Voraussetzung für die Entwicklung eines Hilfearrangements. Fallanalyse als ein Instrument der sozialwissenschaftlichen Forschung unterliegt einer Vielzahl von erkenntnistheoretischen und methodologischen Voraussetzungen. Eine ganze Reihe von Stichworten aus der jüngeren Diskussion um qualitative Sozialforschung (z.B. Strukturgeneralisierung, Typenbildung, Logik des abduktiven Schlusses, Darstellbarkeit von Fallanalysen) indiziert die damit verbundenen Schwierigkeiten und theoretischen Implikationen (REICHERTZ 1993; RAGIN/BECKER 1992; STAKE 1995; TERHART 1985). Auf der anderen Seite hat die Literatur zur pädagogischen Fallstudie und sozialpädagogischen Fallarbeit (z.B. FATKE 1995; MÜLLER 1993; 1995) deutlich gemacht, daß es weniger erkenntnistheoretische und methodologische Fragen sind als vielmehr die institutionellen Rahmenbedingungen und das Zusammenspiel zwischen den Perspektiven der Professionellen und jenen der Adressaten/-innen, die die zentralen Herausforderungen darstellen. Die drei Typen sozialpädagogischer Fälle, die MÜLLER (1993, S.28) unterscheidet (ein Fall *von* ..., ein Fall *für* ..., ein Fall *mit* ...), verweisen auf die für die sozialpädagogische Praxis wesentlichen Strukturmomente, nämlich die Einbettung sozialpädagogischer Praxis in Verwaltungen, gesetzliche Grundlagen und institutionelle Rahmen (z.B. ein Fall *von* § 31 KJHG), die unterschiedlichen Zuständigkeiten und Kompetenzen (z.B. ein Fall *für* die Justiz) und den pädagogischen Aspekt (z.B. was ist zu tun *mit* dem Jugendlichen?). Im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung bedeutet Fallanalyse die Rekonstruktion der Struktur des Falls auf der Basis einer theoretischen Bestimmung der Analyseebene und im Hinblick auf systematische Theoriebildung unter spezifischen erkenntnistheoretischen und methodologischen Kautelen. Selbstverständlich unterliegt Forschung dabei auch spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Projektlaufzeiten, Veröffentlichungs- und Tagungsterminen) und Entscheidungszwängen. Die These von der „Handlungsentlastetheit“ als besonderem Merkmal von Forschung macht deshalb nur Sinn, wenn damit der Unterschied zu den Handlungszwängen der sozialpädagogischen Praxis markiert werden soll. Unter den Bedingungen sozialpädagogischer Praxis bedeutet Fallanalyse eine von den Beteiligten zu erarbeitende Deutung der jeweiligen Situationen und Konstellationen im Horizont der institutionellen Zuständigkeiten und Bearbeitungsmöglichkeiten. Zweifelsohne spielen sozialwissenschaftliche Wissensbestände als mögliche Deutungsmuster dabei eine nicht unwesentliche Rolle. Sozialpädagogische Fallanalyse zielt jedoch üblicherweise schon aus pragmatischen Gründen nicht auf die systematische, d.h. nach überprüfbaren Regeln vollzogene Weiterentwicklung oder Verfeinerung dieser Wissensbestände ab; statt dessen werden diese – wie man aus der Verwendungsforschung lernen kann – situationsbezogen und steinbruchartig zur pragmatischen Ausdeu-

tung der jeweiligen Konstellation herangezogen. Dementsprechend unterschiedlich sind auch die Erfolgs- bzw. Qualitätskriterien: dort eine schöne neue, wenn möglich plausible Theorie für das theoretisch interessierte Fachpublikum; hier eine für die Betroffenen mindestens mittelfristig weiterhelfende Lösung.

In diesem Sinne wäre zunächst von der nicht ohne weiteres zu überbrückenden Differenz zwischen der Logik der Forschung und der Logik sozialpädagogischer Praxis auszugehen. Erst danach kann die Frage gestellt werden, welche gegenseitigen Lern- und Anregungspotentiale es dennoch gibt und wie diese genutzt werden können. Darüber hinaus wären die konkreten institutionellen Rahmenbedingungen stärker in den Blick zu nehmen und als konstitutive Momente der Praxis zu begreifen. So sehr es zu begrüßen ist, daß mit dem Konzept der rekonstruktiven Sozialpädagogik die Frage nach der Logik sozialpädagogischen Handelns wieder auf die Tagesordnung des disziplinären Diskurses gesetzt worden ist, so sehr verfehlen die bisher vorliegenden Vorschläge das Problem, weil sie die institutionelle Seite sozialpädagogischen Handelns weitgehend ausblenden bzw. auf das Problem der Abkürzung von Forschungsverfahren reduzieren. Spätestens hier erweist es sich als hinderlich, daß die Dienstleistungsdiskussion und die Beiträge zur rekonstruktiven Sozialpädagogik sich als zwei weitgehend unabhängige Diskurse entwickelt haben, obwohl sie doch nur zwei Seiten der gleichen Medaille thematisieren.

## Literatur

- AGAR, M. H.: The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography. New York 1980.
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989.
- BAUMAN, Z.: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg 1992.
- DEVEREUX, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/M. 1976.
- DEWE, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988.
- FATKE, R.: Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 681–695.
- FLÖSSER, G.: Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Über das Management des Sozialen. Neuwied 1994.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.: Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. Möglichkeiten und Grenzen ethnographischer Feldforschung. In: neue praxis 26 (1996), S. 75–86.
- FUHS, B.: Sehen und Beschreiben. Ethnographische Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Der pädagogische Blick 5 (1997), S. 131–140.
- GLINKA, H.-J.: Die Forschungs- und Innovationswerkstatt. Ein konzeptioneller Rahmen für Lehr- und Lernorte zur Förderung professioneller sozialpädagogischer Handlungsorientierungen. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 28 (1997), S. 311–347.
- GLINKA, H.-J.: Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim/München 1998.
- HAUPTERT, B./KRAIMER, K.: Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Stellvertretende Deutung und typologisches Verstehen als Wege zu einer eigenständigen sozialen Professionskompetenz. In: neue praxis 21 (1991), S. 106–121.
- JAKOB, G.: Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Rekonstruktive Forschungsmethoden und pädagogisches Handeln in der Ausbildung. In: RAUSCHENBACH, TH./THOLE, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München 1998, S. 199–223.
- JAKOB, G./WENSIERSKI, H.-J. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München 1997.

- LAU, TH./WOLFF, ST.: Grenzen von Modellen sozialpädagogischer Kompetenz. In: *neue praxis* 12 (1982), S. 299–306 (a).
- LAU, TH./WOLFF, ST.: Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine soziologische Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U./PETER, H./SÜNKER, H. (Hrsg.): *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I*. Bielefeld 1982, S. 261–302 (b).
- LÜDERS, CH.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989.
- LÜDERS, CH.: Sozialpädagogische Forschung – was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung. In: RAUSCHENBACH, TH./THOLE, W. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim/München 1998, S. 113–131.
- LUHMANN, N.: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1990.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: *Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen*. Weinheim/München 1992.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: *Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne*. Weinheim/München 1995.
- MÜLLER, B.: *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg i. Br. 1993.
- MÜLLER, B.: Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 697–708.
- NASSEHI, A.: Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47 (1995), S. 443–463.
- NITTEL, D.: Biographische Forschung – ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der Sozialen Arbeit. In: GRODDECK, N./SCHUMANN, M. (Hrsg.): *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg i. Br. 1994, S. 147–188.
- NITTEL, D.: Interpretationswerkstätten – ein Fortbildungsinstrument für Mitarbeiter/-innen in Veranstaltungen zum „biographischen Lernen“. In: BUSCHMEYER, H. (Hrsg.): *Lebensgeschichte und Politik. Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen*. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995, S. 110–122.
- NITTEL, D.: Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildern/-innen. In: *Der pädagogische Blick* 5 (1997), S. 141–150.
- NITTEL, D./VÖLZKE, R.: Professionell angeleitete biographische Kommunikation – Ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens. In: DERICHS-KUNSTMANN, K./SCHIERSMANN, CH./TIPPELT, R. (Hrsg.): *Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde*. Frankfurt/M., Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1993, S. 123–135.
- OEVERMANN, U.: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: JUNG, TH./MÜLLER-DOHM, ST. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M. 1993, S. 106–189.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./KONAU, E./KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart 1979, S. 352–434.
- OTTO, H.-U.: *Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Professionelles Handeln in Sozialadmissionen*. Berlin/New York 1991.
- RAGIN, CH. C./BECKER, H. S. (Eds.): *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge 1992.
- REICHERTZ, J.: Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion. In: JUNG, TH./MÜLLER-DOHM, ST. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M. 1993, S. 258–282.
- RIEMANN, G.: Arbeitsschritte, Anwendungsgebiete und Praxisrelevanz der sozialwissenschaftlichen Biographieanalyse. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 14 (1991), S. 253–264.
- RIEMANN, G./SCHÜTZE, F.: Some notes on a student research workshop on „Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds“. In: *Biography & Society. Newsletter # 8 of the International Sociological Association Research Committee no 38*, July 1987, S. 54–70.
- RIEMANN, G./SCHÜTZE, F.: „Trajectory“ as a basic theoretical concept for analyzing suffering and

- disorderly social processes. In: MAINES, D. R. (Ed.): Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York 1991, S. 333–357.
- SCHRÖDER, A.: Feldforschung in Jugendkulturen. Wie man sich einen verstehenden Zugang zu deren Bedeutung verschaffen kann. In: neue praxis 25 (1995), S. 560–569.
- SCHUMANN, M.: Qualitative Forschungsmethoden in der (sozial)pädagogischen Ausbildung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 661–667.
- SCHÜTZ, A.: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: SCHÜTZ, A.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971, S. 3–54.
- SCHÜTZE, F.: Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: RAUSCHENBACH, TH./ORTMANN, F./KARSTEN, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 1993, S. 191–221.
- SCHÜTZE, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: GRODDECK, N./SCHUMANN, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. Br. 1994, S. 189–297.
- SCHÜTZE, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 116–157.
- SCHÜTZE, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 183–275.
- SOEFFNER, H.-G.: „Trajectory“ – das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. In: BIOS 4 (1991), S. 1–12.
- STAKE, R. E.: The Art of Case Study Research. Thousand Oaks/London 1995.
- STRAUSS, A. L.: Continual Permutations of Action. Communication and Social Order. New York/Berlin 1993.
- TERHART, E.: Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2 (1985), S. 283–312.
- UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim/München 1997.
- UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen und Hilfeplanung. In: JAKOB/WENSIERSKI 1997, S. 255–269.
- VÖLZKE, R.: Das biographische Gespräch in der Bildungsarbeit. Zum professionellen Umgang mit alltagssprachlichem Erzählen. In: BUSCHMEYER, H. (Hrsg.): Lebensgeschichte und Politik. Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995, S. 23–60.
- WALDENFELS, B.: Der Stachel des Fremden. Frankfurt/M. 1990.
- WALDENFELS, B.: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt/M. 1997.
- WALDENFELS, B.: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt/M. 1998.
- WENSIERSKI, H.-J./JAKOB, G.: Rekonstruktive Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Fallverstehen und sozialpädagogisches Handeln – eine Einführung. In: JAKOB/WENSIERSKI 1997, S. 7–22.
- WOLFF, ST.: Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld 1983.

*Anschrift des Verfassers:*

Dr. Christian Lüders, Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München